Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8470428
Centre d'intérêt: 071

Héroux, Louise.

Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans / par Louise Héroux. -- Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation, 1983.
27 f. ; 28 cm. -- (Monographies des sciences de l'éducation; v. 2, no 3)

Bibliogr.: f. 26-27.

Descripteur(s): *Image de soi *Développement de la personnalité *Psychologie de l'enfant *Groupe ethnique *Milieu social *Primaire (Niveau)

Le concept de soi est le portrait dynamique et évaluatif que chaque individu développe de lui-même dans ses interactions avec son environnement social. La présente étude explore le développement du concept de soi chez les enfants âgés de cinq à huit ans, et ce non pas à travers les yeux d'un observateur extérieur mais à partir d'un point de vue subjectif, celui de l'enfant se percevant lui-même. Elle vise à vérifier l'effet de l'âge sur ce concept et à examiner la possibilité d'une différence selon le milieu socio-culturel des enfants.

Les enfants qui ont participé à la recherche provenaient de deux écoles primaires de la Commission des écoles catholiques de Montréal, secteur anglais; l'échantillon comprend 52 sujets, groupés selon leur ethnicité (enfants néo-canadiens et canadiens-anglais). Les données utilisées ici sont les réponses au test ##McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale## (1973), adapté aux enfants de cinq à huit ans à partir du test ##Piers-Harris Children's Self Concept Scale## (1969). Les mêmes enfants ont participé à l'expérimentation quatre fois entre 1976 et 1980. L'instrument utilisé évalue les quatre aspects suivants du concept de soi: le soi global, le soi émotionnel, le soi scolaire et le soi comportemental.

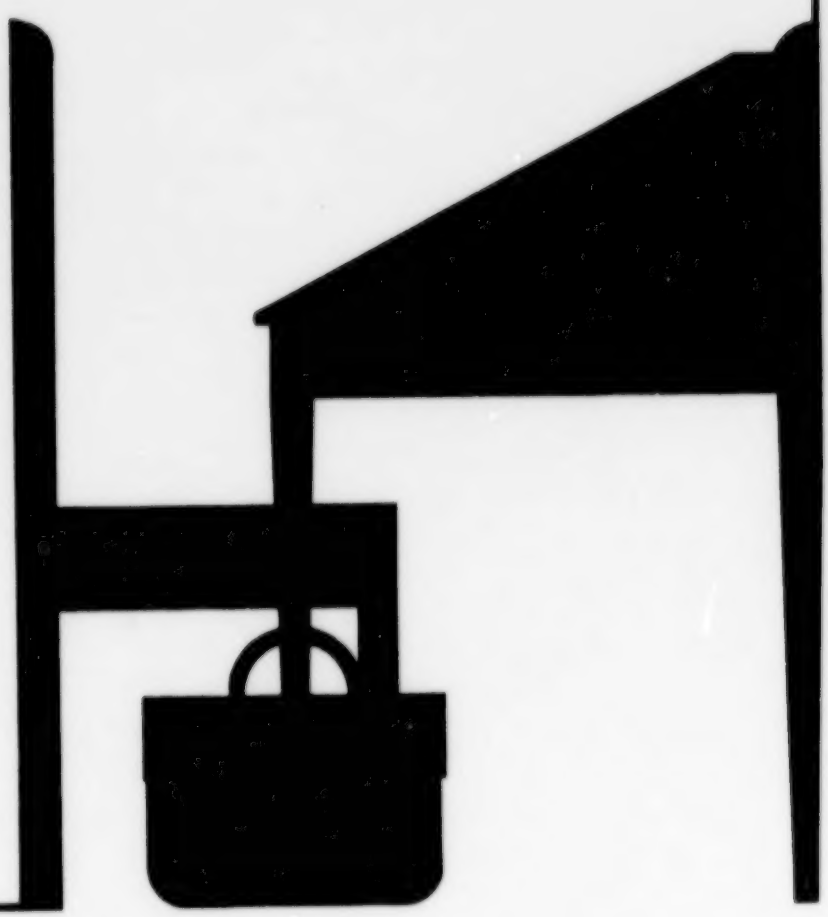
Deux effets importants ressortent de cette étude de la variation du concept de soi en fonction de l'âge. Premièrement, le concept de soi varie selon l'âge: on observe une augmentation des scores du concept de soi global aussi bien que de ses trois composantes - soi émotionnel, soi scolaire et soi comportementa' - au cours des trois premières années scolaires, et ensuite une baisse des scores, à la quatrième année. Et deuxièmement, les résultats montrent que le score des enfants néo-canadiens est légèrement supérieur à celui des enfants canadiens-anglais. La recherche démontre l'importance pour les éducateurs de favoriser le développement d'un concept de soi positif chez l'enfant.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063

EDUQ 8470428

Université du Québec à Trois-Rivières

MONOGRAPHIES DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION



EDUQ 8470428

MONOGRAPHIES DES SCIENCES DE L'EDUCATION, U.Q.T.R.

Vol. II, no. 3 Mai 1983

LE DEVELOPPEMENT DU CONCEPT DE SOI CHEZ LES ENFANTS DE 5 A 8 ANS

par Louise Héroux

MONOGRAPHIE DES SCIENCES DE L'EDUCATION, U.Q.T.R.

LE DEVELOPPEMENT DU CONCEPT DE SOI CHEZ LES ENFANTS DE 5 A 8 ANS

PAR
LOUISE HEROUX

Le concept de soi est le portrait dynamique et évaluatif que chaque individu développe de lui-même dans ses interactions avec son environnement social. La présente étude explorera le développement du concept de soi des enfants entre 5 et 8 ans , non pas à travers les yeux d'un observateur extérieur mais à partir d'un point de vue subjectif, celui de l'enfant se percevant lui-même. Pour ce faire, nous utiliserons le test McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale (1973) comme instrument d'évaluation du concept de soi sur un échantillonage de 52 sujets, groupés selon leur ethnicité (des enfants néo-canadiens et des enfants canadiens-anglais fréquentant des écoles primaires de Montréal), aux âges de 5, 6, 7 et 8 ans. Une analyse de variance vérifiera l'effet de l'âge sur les scores évaluant les aspects global, émotionnel, scolaire et comportemental du concept de soi. Nous explorerons ensuite la possibilité d'une différence dans les scores selon le milieu socio-culturel des enfants.

LE PROBLEME

L'homme peut se percevoir comme objet: ce qu'il est, ce qu'il essaie de devenir. L'ensemble des caractéristiques qu'on attribue à soi-même a été traditionnellement conceptualisé en terme de «concept de soi». Le concept de soi englobe la connaissance et l'évaluation de soi, et il se structure progressivement de la naissance à la mort (Wylie, 1979). A partir du courant mis de l'avant par la psychologie du développement couvrant l'ensemble de la vie (life-span developmental psychology), Lewis (1979) fait remarquer que le concept de soi est le sine qua non d'une vue constructiviste du développement humain. Bien que l'organisme se construit selon sa qualité biologique et selon la culture dans laquelle il vit, c'est le processus actif de l'interprétation du comportement qui est le phénomène psychologique. Ainsi, l'étude du développement de l'individu n'est pas simplement l'étude de son action, mais aussi celle de son interprétation du sens de l'évènement, incluant sa propre action. Par conséquent, les recherches sur le concept de soi prennent de plus en plus d'importance dans toutes les sciences humaines. Dans ce sens, les années soixante-dix ont été appelées la décen-

nie du «moi» par l'écrivain américain Tom Wolfe (1). Ce jugement décrit bien la transformation dans les mentalités de la génération du moi: désormais, la qualité prend le pas sur la quantité, l'être sur l'avoir. L'accent ne porte plus seulement sur la réussite matérielle mais sur des objectifs d'ordre personnel: la volonté de recherche de son identité et de l'expression de ce que l'on est. Prenons le fait de notre propre expérience: qui ne ressent pas le besoin de se connaître davantage et de se trouver valable dans ce qu'il est, ce qu'il essaie d'être ou de devenir?

Selon l'américaine Ruth Wylie (1979), une sommité de l'étude du concept de soi, la recherche en psychologie développementale démontre le postulat général que le concept de soi est l'élément central qui influence la direction du comportement humain et que la personne, au cours de toute sa vie, tente de maintenir et de rehausser le niveau de son concept de soi. En d'autres mots, cet auteur pose comme hypothèse qu'un concept de soi positif est associé à un haut niveau d'actualisation de soi sur tous les plans (physique, cognitif, affectif et social). En ce qui concerne l'éducation des enfants, le problème du développement du concept de soi apparaît extrêmement important. Après plus de vingt ans de recherches sur le sujet, Wylie croit important d'étudier la stabilité ou les changements du concept de soi des enfants pour les comprendre dans leur fonctionnement global et les aider à développer un concept de soi positif. En insistant sur l'importance d'étudier le développement du concept de soi durant toute la vie et plus spécifiquement à la période infantile, les auteurs (Rogers, 1961; Samuels, 1977; Burns, 1979; Wylie, 1979) affirment que les attitudes envers soi-même peuvent changer à la suite d'un apprentissage approprié. Dans ce sens, Yamamoto (1971) soutient avec Glasser (auteur du livre Schools Without Failure, 1969) que la période de cinq à dix ans est critique

(1) Cité par le Dr. Vivian Rakoff (psychiatre en chef de l'hôpital Sunnybrook de Toronto et professeur de psychiatrie à l'université de la même ville) à une émission télévisée intitulée The Me Decade, dans la série Man Alive du réseau anglais de Radio-Canada, diffusée en mai 1980.

pour l'évolution de l'image de soi. Du point de vue des implications pédagogiques, des auteurs tels Samuels et Burns cherchent à mettre en lumière l'influence de l'école dans le problème du développement du concept de soi chez l'enfant. Ils soutiennent que si les croyances sur soi, souvent erronées, sont formées et fortement renforcées par les parents tôt dans l'enfance, il importe que les maîtres, par des interventions constructives, tâchent de changer les attitudes négatives de l'enfant envers lui-même dès les premières années de scolarité. Leur prémisse de base est que la famille, et plus tard l'école, peuvent diminuer ou bien rehausser le niveau d'appréciation de soi chez l'enfant. Nous pourrions donc espérer qu'il y ait des changements positifs du concept de soi chez l'enfant, avec l'augmentation de l'âge, dans des conditions d'apprentissage favorables.

Avant de déterminer le but précis de notre recherche, voyons en quoi consiste le concept de soi et son évaluation. Pour mieux définir le terme concept de soi en fonction de l'instrument utilisé dans notre étude, il est bon de clarifier ici les éléments de base qui sont impliqués dans cette notion. La terminologie reliée au domaine du «soi» a été un sujet de controverse dans l'histoire de la psychologie. Les études théoriques démontrent que des siècles de discussion ont produit beaucoup de confusion sur les termes référant au soi comme élément majeur du comportement humain. Encore aujourd'hui, les auteurs n'utilisent pas toujours le même système de classification pour distinguer les différents aspects du soi.

La plupart des auteurs ont défini le soi global, centre de la conscience, sous deux aspects bien distincts: le soi comme sujet connaissant ou le «je» (processus) et le soi comme objet connu ou le «moi» (contenu). Le je, dérivé du moi freudien, est l'ensemble des processus tels que percevoir, se souvenir et penser par lesquels la personne exécute un plan d'actions pour atteindre la satisfaction. Ces actions, générées aussi bien par les émotions que par la cognition, permettent d'ajuster ses énergies internes à la réalité externe. Le moi, appelé le

soi par rapport au moi freudien (1), est la façon dont la personne réagit à ces processus; il réfère à ses attitudes, ses sentiments, ses perceptions et ses évaluations envers elle-même. Il y a interaction entre les deux: quand le je fonctionne bien, l'individu se juge favorablement et, inversement, un moi tenu en haute estime permet au je de mieux s'adapter à la réalité. La présente étude, comme la plupart des autres, est basée sur le soi-objet mais implique aussi le soi-processus qui le crée et le recrée. Le je actif est présent dans le moi devenu un objet perçu par l'individu. Précisons maintenant que la notion de concept a ici une nature particulière. Il n'est pas simplement une représentation intellectuelle pour nommer ou classifier: il englobe les dimensions cognitives mais aussi affectives de chacun de nous. La conceptualisation de soi est, de par sa subjectivité, une connaissance personnelle, intense et centrale à chaque individu. Le «concept» de soi est donc différent des autres concepts, à cause des connotations émotives et évaluatives puissantes qui lui sont rattachées (Burns, 1979). Enfin, le terme «concept de soi», tel qu'il est utilisé dans notre recherche, a été introduit dans les années cinquante par Rogers; mais il a été construit en 1961, avec la première édition du livre The Self-Concept de Wylie. Il est défini comme une combinaison de cognitions et d'évaluations de plusieurs attributs de soi (Wylie, 1979). Cette organisation dynamique des attitudes envers soi-même s'étend le long d'un continuum positif-négatif et prédispose à se comporter dans un sens plutôt que dans un autre. Dans cette optique, Wylie conçoit que les termes concept de soi, estime de soi, acceptation de soi et évaluation de soi peuvent être utilisés de façon interchangeable.

Il est aussi établi par les auteurs que le concept de soi réfère plus particulièrement aux aspects conscients de soi, qui ne sont pas nécessairement réalistes; toutefois, il est sous-tendu par les éléments

---

(1) L'Ecuyer (1978), auteur de langue française, utilise les termes «moi» et «soi» ou ego et self (approche psychanalytique) pour différencier le soi en tant que sujet et en tant qu'objet; tandis que les auteurs de langue anglaise, tels que Burns, Samuels et Wylie, nomment ces deux éléments: le «je» et le «moi» (approche expérientielle).

inconscients de soi dont l'étude relève essentiellement de la psychanalyse. Les instruments d'évaluation du concept de soi consistent en un rapport verbal ou écrit que la personne fait à son propre sujet. Les formes autodescriptives utilisées peuvent être des interviews non-structurées ou libres où le sujet est encouragé à suivre sa propre suite d'associations à partir d'une simple question générale. Il peut aussi s'agir de questionnaires structurés où on demande au sujet de donner des réponses très spécifiques à des propositions directes, souvent sous la forme de oui/non ou de choix multiple. Bien entendu, les données des interviews non structurées doivent être mises dans des formes structurées pour les analyses. Les autodescriptions libres explorent les aspects qualitatifs du concept de soi, tandis que la quantification des évaluations positives-négatives de soi est obtenue à partir des autodescriptions structurées, telles que le test utilisé dans notre étude. Quelle que soit la forme adoptée, le principe de base demeure le même à savoir: le seul moyen de connaître le concept de soi consiste à le demander au sujet lui-même à l'aide d'un instrument standardisé, c'est-à-dire vérifié pour ses qualités psychométriques.

L'examen du développement du concept de soi est encore un domaine de recherche nouveau et peu cohérent. Les travaux empiriques s'occupent de variables et de périodes d'âges fort disparates. La présente étude a pour objectif d'explorer le problème du développement, c'est-à-dire de la stabilité ou des changements, du concept de soi en relation avec l'augmentation de l'âge chez les enfants de 5 à 8 ans. Pouvons-nous affirmer qu'il existe une association entre la variable âge et les perceptions de soi au cours des quatre premières années de l'expérience scolaire? D'après les auteurs, les travaux qui tentent d'expliquer ce qui varie avec l'âge peuvent avoir soit un caractère qualitatif, c'est-à-dire se rapporter strictement aux variations des dimensions constitutives du concept de soi, ou soit un caractère quatitatif, c'est-à-dire analyser le niveau de valorisation positive-négative de soi. Dans une perspective qualitative ou génétique, il semble raisonnable de s'attendre à un résultat plus élevé d'une mesure du concept de soi, en fonction de la maturation de l'enfant. C'est dans ce sens que l'Ecuyer (1978), qui a élaboré un modèle des dimensions du concept de

soi, a appelé l'étape de 5 à 10 ans la période d'expansion du soi. Les résultats de son analyse qualitative montrent une progression du processus de structuration de soi; plus précisément à partir de 5 ans, avec la variété des expériences nouvelles apportées par la vie scolaire, le concept de soi s'élargit et augmente en termes de contenus perceptuels de soi. Précisons ici que même si notre recherche ne porte pas sur l'aspect qualitatif du concept de soi, les résultats exposés précédemment ne peuvent être ignorés.

D'autre part, en ce qui concerne les travaux qui ont examiné uniquement les changements quantitatifs du concept de soi en fonction de l'âge, l'unanimité ne semble pas être faite. A la suite d'analyses exhaustives sur la question, Wylie (1979) classifie les recherches en trois catégories selon les résultats démontrés: peu de changements, une diminution ou une augmentation du niveau des scores à un test d'évaluation du concept de soi. Et elle conclut que même si des changements significatifs (diminution ou augmentation) sont rapportés dans plusieurs recherches, il y a une relation nulle ou faible entre l'âge et les scores du concept de soi général. Il semble donc que le problème du développement du concept de soi de l'enfant n'est pas résolu. De plus, il importe de signaler ici une des limites importantes relevées dans l'analyse de l'influence de l'âge sur les évaluations de soi. En effet, s'il ressort globalement qu'il n'y a pas ou qu'il y a peu d'association entre la variable âge et le concept de soi quantifié en termes de valorisation positive ou négative de soi, il faut ajouter que la variable âge, à la période de la scolarisation, n'est pas complètement indépendante de la variable succès scolaire. A ce propos, Purkey (1970) souligne qu'il y a une relation complexe «à deux-sens» entre les deux variables puisque l'âge implique un degré de scolarité dans lequel les enfants qui vivent des expériences répétées d'échec en arrivent à se voir négativement, et ceux qui réussissent bien augmentent leurs attitudes positives envers eux-mêmes.

Bref, il ressort qu'il n'est certainement pas question de nier l'importance de l'âge dans la description du développement du concept de soi chez les enfants. Comme Wylie le fait remarquer, la diversité

des résultats actuels indique que le concept de soi peut changer en fonction de l'âge, et elle suggère qu'un ensemble de variables doit être analysé systématiquement sur plusieurs coupes d'âge pour tirer des conclusions générales.

Ainsi, la tâche d'apporter un éclaircissement au problème du développement du concept de soi s'avère intéressante et utile. La présente étude est une partie d'une plus grande recherche longitudinale effectuée par le Dr. Mona Farrell de l'université Concordia. Les données utilisées ici sont les réponses au test McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale (1973), adapté aux enfants de 5 à 8 ans à partir du test Piers-Harris Children's Sels Concept Scale (1969), conçu pour les enfants de 8 à 11 ans. Les mêmes enfants ont participé à l'expérimentation quatre fois, pendant la période des années scolaires 1976 à 1980. L'instrument utilisé évalue les quatre aspects suivants du concept de soi: le soi global, le soi émotionnel, le soi scolaire et le soi comportemental. Les sujets proviennent de deux écoles différentes de Montréal, l'une accueillant des enfants immigrants et l'autre des enfants anglophones. Nous évaluons donc les différences des réponses de ces enfants pour les âges de 5, 6, 7 et 8 ans.

Nous formulons nos hypothèses de travail à partir des données recueillies à travers notre revue de la documentation. Comme nous l'avons constaté, l'étude de la relation entre l'âge et les scores du concept de soi chez l'enfant demeure à peu près inexplorée parce que le nombre de recherches est plus restreint dans les âges inférieurs à 10 ans et aussi parce que les résultats obtenus jusqu'ici proviennent de moyennes tirées d'échantillons couvrant des gammes d'âges beaucoup trop larges.

METHODOLOGIE

Les enfants qui ont participé à la recherche ont été choisis dans deux écoles primaires de la région métropolitaine de Montréal, appartenant à la commission des écoles catholiques de Montréal, secteur anglais (Montreal Catholic School Board). Ces deux écoles desservent deux

populations différentes: l'école I est composée d'une population d'immigrants, c'est-à-dire d'enfants pour la plupart de la première génération de familles grecques, portugaises et chinoises, tandis que l'école II regroupe une deuxième ou une troisième génération de Canadiens de langue anglaise.

Le niveau socio-économique des familles est inférieur à la moyenne dans les deux écoles. Les enfants, garçons et filles, sont âgés de 5 à 8 ans; les degrés de scolarité sont donc les suivants: maternelle, 1ère, 2è et 3è année. L'échantillon est constitué de 52 enfants, dont 18 enfants immigrants de l'école I, et 34 enfants anglophones de l'école II. (Cependant, l'échantillon total de l'étude longitudinale sur le concept de soi dirigée par le Dr. Mona Farrell, de l'Université Concordia, comprend 475 enfants, de la maternelle à la 6è année, répartis dans ces deux écoles primaires). Pour notre recherche nous avons recueilli, à partir des 84 enfants de la maternelle qui ont répondu au test la première année de l'investigation, les réponses des enfants ayant participé à l'expérience pendant quatre années consécutives. Etant donné le phénomène d'«attrition» (sujets perdus au cours des mesures répétées) qui se produit dans toute étude longitudinale, le nombre de sujets est passé de 84 à 52; le nombre des départs a donc été de 32.

Tel que mentionné précédemment, le concept de soi des enfants a été évalué avec le McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale (MP) (1) (1973) adapté aux enfants de 5 à 8 ans. Cette échelle est une extension du Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PH) (1) (1969) élaboré pour des enfants de 8 à 11 ans. Piers et Harris ont développé et standardisé un instrument d'évaluation du concept de soi chez l'enfant à partir de la collection d'énoncés recueillis par Jersild en 1952. Puis, Ernest D. McDaniel et Ellen V. Piers élaborèrent le test MP, composé de 40 énoncés choisis par les parents à partir des 80 déclarations du test PH et modifiées dans les termes afin de répondre

(1) Les abréviations MP et PH seront respectivement utilisées pour nommer les deux tests.

aux besoins d'enfants plus jeunes. Ces phrases, formulées à la première personne, sont du genre suivant: «Je suis heureux», «Ma famille est déçue de moi», etc. Afin de contrôler l'acquiescement des réponses, les énoncés sont présentés soit négativement soit positivement, dans un ordre au hasard; ceci pour éviter que le sujet coche simplement jusqu'en bas de la colonne. De cette façon, le sujet doit indiquer «oui» à des points et «non» à d'autres afin d'obtenir un score élevé. L'expression négative «ne pas» est évitée, parce qu'elle peut être embrouillante pour les jeunes enfants.

L'examinateur lit chacun des points à haute voix. Il demande aux enfants de «répondre aux questions comme ils sentent réellement qu'ils sont, non pas comme ils pensent qu'ils devraient être» («answer the item as you really feel you are, not as you think you ought to be»). Selon qu'ils se sentent caractérisés ou non par chacun des points, les enfants encerclent «oui» ou «non» sur une feuille de réponse spéciale, désignée pour vérifier s'ils répondent à la bonne question. Ceux qui ne savent pas encore lire choisissent un symbole. Les enfants du niveau maternelle répondent à 39 questions au lieu de 40 (l'énoncé «Je suis bon en lecture» est omis). La durée de passation du test est de 15 à 30 minutes. L'échelle fournit le score global (40 points) du concept de soi, et les scores des trois sous-échelles suivantes: le soi émotionnel (16 points), le soi scolaire (14 points) et le soi comportemental (10 points). Un score élevé indique un concept de soi positif.

Les principaux critères de la valeur scientifique d'un instrument de mesure étant des niveaux acceptables de fiabilité et de validité des résultats qu'il fournit, le MP a été contrôlé pour ses qualités psychométriques. La fiabilité est le degré auquel l'instrument rapporte des scores constants. L'étude de la fiabilité ou fidélité se fait indirectement, et consiste à évaluer la part d'erreur de la mesure par la répétition de cette dernière. Le but de l'expérimentation étant de vérifier des relations supposées entre variables au moyen d'une procédure de mesure, celle-ci est dite fiable lorsque la part d'erreur est faible dans la variance totale des mesures. On dit alors que la mesure

a un coefficient de fiabilité (ou fidélité) élevé. Une procédure de mesure peut être fidèle et cependant n'atteindre que très imparfaitement ce qu'elle est censée mesurer (validité).

La validité est l'habileté du test à correspondre à l'objet qu'il tend à mesurer. Le concept global de validité se diversifie, avec le souci de préciser si l'instrument fournit bien l'information dont a besoin celui qui l'utilise. A l'intérieur de son étude sur le concept de soi, Burns (1979) définit et commente les trois principaux types de validité: la validité de contenu, la validité concourrante ou prédictive, et la validité de structure.

Afin de vérifier la fiabilité de son échelle, McDaniel l'a utilisée dans une étude longitudinale qui examinait la stabilité du concept de soi durant les 3 premières années scolaires. Les normes pour le score total ont été basées sur les réponses de plus de 2 000 enfants de huit centres métropolitains différents. Les coefficients de fidélité, selon la formule de Kuder-Richardson (KR-20), ont été de 0.73 pour la première années, 0.80 pour la deuxième année et 0.86 pour la troisième année. Les résultats de cette analyse de facteurs sont rapportés par Denner, de l'Université Purdue, dans sa thèse de maîtrise (1975). Plus récemment, à l'intérieur de l'étude longitudinale menée par le Dr Farrell, Beltempo (1980) a aussi contrôlé la fiabilité du test MP. Il a établi les normes à partir des réponses de 420 enfants, en procédant comme pour l'analyse américaine. Les coefficients de fidélité, selon la même formule KR-20, ont été de 0.77 pour la maternelle, 0.81 pour la première année et 0.82 pour la deuxième année scolaire.

En ce qui concerne la validité du MP, elle n'est pas rapportée; il faut donc référer aux analyses faites pour le PH, qui est son ascendant. Tout d'abord, mentionnons que le manuel du test rapporte que le coefficient de validité concourante du PH, en corrélation avec l'échelle de Lipsitt, est 0.68. En second lieu, examinons l'étude de Marx et Winne (1978) sur la validation de trois instruments d'évaluation du concept de soi (dont le PH), étude faite dans le but d'évaluer les programmes d'éducation en Colombie-Britanique. Après avoir administré

les tests à 488 enfants de quatre écoles primaires, les chercheurs ont groupé les sous-échelles de ces tests en trois facettes représentant le soi physique, le soi social et le soi scolaire. Les résultats de cette analyse indiquent que les trois instruments démontrent un certain degré de validité convergente (validité de contenu). Du point de vue de la validité de structure, il ressort que la forme des points de chaque test affecte les interprétations d'un concept de soi élevé ou positif; ce qui explique en partie que la validité discriminante n'est pas établie. Ainsi, le PH rapporte des scores beaucoup plus élevés que les deux autres instruments à cause de la forme plus positive des questions (le pire exemple se trouve dans l'aspect physique, où 11 des 12 points sont formulés positivement).

Les auteurs de cette étude suggèrent en conclusion que les sous-échelles des instruments pour évaluer le concept de soi ne sont pas empiriquement différenciables. Quoique ces tests supposent l'existence de différences entre chaque dimension du concept de soi (physique, social et scolaire) par la séparation en sous-échelles, il y a peu d'évidence pour cette implication. Les questions de validité soulevées dans cette recherche contribuent à résoudre le problème de l'existence d'un seul concept de soi global versus une structure différenciée du concept de soi.

A la suite de ces analyses, les chercheurs reconnaissent que le test MP possède la fiabilité et la validité suffisantes, et mérite considération pour des recherches sur le concept de soi, comme le recommandent ses auteurs.

L'administration du test a eu lieu entre 1976 et 1980, après entente avec les autorités concernées. A chaque début d'année scolaire, pendant quatre ans, les tests ont été administrés aux mêmes enfants par quatre assistantes de recherches. Les enfants cibles des niveaux maternelle et première année ont fait le test dans leurs classes respectives, tandis que ceux de 2è et 3è année ont été rassemblés dans une classe désignée à cet effet. Dans tous les cas, l'emphase a été mise sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses,

que les résultats n'influencent pas les succès scolaires. Chaque énoncé fut lu clairement au moins deux fois, et des explications étaient fournies quand une difficulté était éprouvée dans la compréhension du vocabulaire.

Pour les enfants de maternelle et de première année, certaines additions à ces directives furent nécessaires. On a demandé aux titulaires de classes de donner aux enfants les directives préalables à l'examen sur la façon d'accomplir la tâche de discrimination (oui, non, ou un symbole pour ceux qui ne savaient pas encore écrire). Un test de pratique de cinq points a été inventé pour familiariser les enfants avec les exigences de la tâche et a été passé avant l'examen. Pour la passation du test, les mots «oui» et «non» ont été écrits sur le tableau en grosses lettres de couleur; l'administrateur y référait et démontrait comment encercler la réponse choisie, afin de renforcer cette habileté. La cotation a été effectuée à l'aide de la feuille de correction du test. Le total des résultats obtenus pour les 40 questions (39 pour les enfants de la maternelle) constitue le score global du concept de soi de chaque sujet.

Pour déterminer la signification des différences existant entre les scores du concept de soi des enfants en fonction de leur âge, un test d'analyse de variance a été utilisé. Ce traitement statistique permet de mettre en évidence les corrélations entre les quatre âges ou niveaux de scolarité pour les deux groupes socio-culturels (les variables indépendantes) et les quatre mesures du concept de soi (les variables dépendantes).

A cause de la nature des données, il est justifiable de procéder avec ce que Winer (1971) appelle une analyse tri-dimensionnelle pour mesures répétées sur deux dimensions (c'est-à-dire une analyse dont deux des trois facteurs sont disposés de façon hiérarchique, le troisième étant disposé de façon factorielle) afin de voir globalement s'il y a des changements. Les résultats ayant un niveau de 5% de probabilité et en deçà sont considérés comme statistiquement significatifs.

Les réponses des sujets ont été codées sur des cartes perforées et soumises à l'analyse BALANOVA au Centre de Calcul de l'Université Concordia conformément au programme SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), mis au point spécialement pour les recherches en sciences humaines, sociales et naturelles.

RESULTATS

Abordons maintenant la présentation et la discussion des résultats ainsi que les implications pédagogiques reliées à notre étude.

Le lecteur se souviendra que les résultats ont été analysés selon un schéma hiérarchique d'analyse de variance en utilisant le logiciel du programme BALANOVA. Les sources principales de variance ont été identifiées comme étant les âges différents des enfants, l'école fréquentée par les sujets, et finalement les sujets individuels. Etant donné le peu de différence attribuable au sexe des enfants (Wylie, 1979) en ce qui concerne le concept de soi, nous avons jugé opportun de ne pas tenir compte de cette variable, ce qui élimine une quatrième dimension de l'analyse de variance.

Un niveau de signification de 0.05 fut utilisé dans toutes les analyses. Le tableau 1 résume les résultats, et les tableaux 2 à 5 montrent les analyses de variance (analyses de variance pour mesures répétées avec un facteur).

Tableau 1

Moyennes et écarts-types des scores du test McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale pour les 52 sujets (des deux écoles ensemble) en fonction de l'âge.

		Age			
Aspects du test		5 ans	6 ans	7 ans	8 ans
Soi global	X	24,00	27,67	31,52	27,94
	S	3,02	4,29	4,01	3,11
Soi émotionnel	X	8,48	10,63	11,79	9,90
	S	2,29	1,23	1,51	1,85
Soi scolaire	X	9,23	10,59	11,84	11,09
	S	1,18	3,41	1,23	1,30
Soi comportemental	X	6,31	7,31	7,85	6,92
	S	0,92	0,96	1,17	1,02

Tableau 2

Analyse des scores du soi global (SG)

Source de variation	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	Niveau de signification
Age	3	490,671	6,007	***
Age X Ecole	3	72,071	0,88	NS
Résiduelle	150	81,684		
Ecole	1	141,360	1,616	NS
Résiduelle	50	87,46		

***p 0,001

Tableau 3

Analyse des scores du soi émotionnel (SE)

Source de variation	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	Niveau de signification
Age	3	99,763	6,174	***
Age X Ecole	3	3,280	0,203	NS
Résiduelle	150	16,159		
Ecole	1	0,887	0,03	NS
Résiduelle	50	23,113		

***p 0,001

Tableau 4

Analyse des scores du soi scolaire (SS)

Source de variation	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	Niveau de signification
Age	3	63,090	5,188	**
Age X Ecole	3	16,727	1,376	NS
Résiduelle	150	12,160		
Ecole	1	11,388	1,308	NS
Résiduelle	50	8,708		

***p 0,01

Tableau 5

Analyse des scores du soi comportemental (SC)

Source de variation	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	Niveau de signification
Age	3	21,821	2,962	*
Age X Ecole	3	5,249	0,713	
Résiduelle	150	7,365		
Ecole	1	27,647	3,856	≠
Résiduelle	50	7,169		

***p 0,05; ≠p 0,05

Il ressort de ces tableaux, comme résultat principal, qu'il y a clairement un effet d'âge: ceci est observé pour le score du soi global (SG) aussi bien que pour chacune de ses composantes, c'est-à-dire le score du soi émotionnel (SE), le score du soi scolaire (SS) et le score du soi comportemental (SC). Le seul résultat additionnel, dont nous parlerons plus loin, manifeste une tendance vers une différence attribuable à l'école fréquentée, pour le score du sous-test SC. Dans aucun des cas l'interaction n'est significative.

Nous notons que l'effet d'âge n'est pas une simple tendance linéaire. Il est évident qu'une partie importante de la différence attribuable à l'âge se manifeste entre 5 et 7 ans, et qu'il y a moins d'effet entre 7 et 8 ans. Effectivement, pour chacun des scores des trois sous-tests, aussi bien que pour le score du test complet, il y a une augmentation pendant les trois premières années, qui est suivie d'une diminution ou d'une absence de différence entre l'âge 3 (2è année du primaire) et l'âge 4 (3è année). Cet état des faits suggère possiblement que le test s'applique moins bien aux enfants de plus de 7-8 ans. Mais surtout, ces résultats semblent indiquer que les enfants plus vieux ont subi l'effet néfaste de l'évaluation scolaire.

Nous avons fait référence à l'effet de la différence socio-culturelle sur le score du sous-test SC; comme dans cette étude l'effet du milieu est presque significatif, il serait intéressant de poursuivre l'étude de ce problème. Le score des enfants canadiens-anglais étant en moyenne 6,83, et celui des enfants néo-canadiens étant 7,59 (sur un maximum de 10 points), notre interprétation provisoire est que les enfants immigrants sont peut-être exposés à des influences familiales ou/et scolaires différentes de celles des enfants anglophones.

DISCUSSION

En général, il est peut-être rassurant de découvrir que ces échantillons d'enfants de Montréal ont eu des évaluations d'eux-mêmes plutôt positives, avec le score total moyen de 28,56; les scores s'étendent à

partir de 16,25 pour le score le plus bas, jusqu'à 37,5 pour le score le plus haut (le maximum étant de 40 points).

Deux effets importants ressortent de cette étude de la variation du concept de soi en fonction de l'âge. Premièrement le concept de soi varie selon l'âge: on observe une augmentation des scores du concept de soi global aussi bien que de ses trois composantes - soi émotionnel, soi scolaire et soi comportemental -, au cours des trois premières années scolaires, et ensuite une baisse des scores, à la quatrième année. Et deuxièmement, les résultats montrent que le score des enfants néo-canadiens est légèrement supérieur à celui des enfants canadiens-anglais.

Ainsi, ces résultats tendent à supporter notre hypothèse de changements négatifs ou positifs (diminution ou augmentation des scores) du concept de soi avec l'âge, au début de la scolarisation. Comme nous l'avons remarqué dans d'autres études, les données empiriques rapportent des résultats variés, tels que peu de changements, une diminution ou une augmentation du niveau d'estime de soi. La tendance de variations dans les scores du concept de soi, comme une fonction de l'âge, spécialement chez les jeunes enfants, peut être expliquée selon Wylie (1979) par plusieurs facteurs, incluant l'influence d'une habileté croissante à comprendre les questions et à faire des réponses différenciées. En effet, elle suggère, entre autres explications possibles, que la perception de soi devient de plus en plus «exacte» à mesure que les habiletés intellectuelles se développent.

Mais surtout, comme plusieurs auteurs (Burns, 1979; L'Ecuyer, 1978; Samuels, 1977; Wylie, 1979; etc.) le mentionnent, avec l'accumulation des expériences scolaires, l'enfant peut développer de nouvelles perceptions positives, ou bien négatives de lui-même. Burns (1979, p.284) explique, par exemple, qu'une diminution de l'estime de soi entre 8 et 10 ans marque le début réel des effets de l'évaluation scolaire; de sorte que si l'école socialise utilement les enfants, le processus est inapte à les rendre sécures à l'intérieur d'eux-mêmes. A partir de 8

ans, la confiance en soi décroît à mesure que l'école cesse d'être un lieu sécurisant. Un sentiment d'échec est constamment communiqué à plusieurs écoliers; l'estime de soi est découragée plutôt que rehaussée. Selon Burns, la plupart des études suggèrent que le concept de soi est stable seulement à partir de la pré-adolescence (vers 11-12 ans). Bref, en se référant aux auteurs étudiés ici, nous pouvons interpréter la diminution des scores pour la quatrième année, comme les effets négatifs de l'évaluation scolaire sur le concept de soi des enfants. Mais nous sommes tentés d'ajouter, comme autre éclaircissement possible, qu'il peut s'avérer aussi que l'échelle utilisée pour des enfants de 5, 6 et 7 ans, n'est plus appropriée à partir de 8 ans (1).

Enfin, il ressort en deuxième lieu, comme nous l'avons prédit dans notre seconde hypothèse, que le statut racial/ethnique peut avoir un effet sur le concept de soi. Le sujet principal de cette recherche étant l'analyse de la variable âge reliée au concept de soi, nous n'avons pas relevé la documentation portant sur cette autre variable qu'est l'ethnicité. Toutefois, nous avons noté entre autres l'explication de Samuels (1977), selon laquelle les premières études, qui n'ont pas contrôlé la classe économique, concluent que les enfants des groupes minoritaires ont des sentiments plus négatifs que les autres envers eux-mêmes (les groupes minoritaires étant considérés comme possédant un statut économique bas par rapport au groupe dominant). Par contre, la plupart des études récentes ont contrôlé le niveau économique en même temps que la race, et elles suggèrent que les perceptions de soi des enfants immigrants ne sont peut-être pas si différentes de celles des autres enfants de classe égale. Les enfants minoritaires ont un comportement défensif face à la culture dominante, et, sous l'influence de leurs milieux familial et scolaire, ils développent des réactions différenciées d'ambivalence et/ou de sentiments positifs envers eux-mêmes.

---

(1) Pour l'étude complète de Madame Farrell, les enfants de 8 ans ont répondu à deux questionnaires (le test MP pour les 5 à 8 ans et le test PH pour les 8 à 11 ans), afin de vérifier l'équivalence des instruments.

La différence ethnique rapportée dans nos résultats fait ressortir des scores plus positifs pour les enfants immigrants que pour les enfants anglophones, dans une des facettes du concept de soi, le soi comportemental. Il est bon de signaler ici, que le soi comportemental est défini par les auteurs du test, comme la façon dont le sujet agit ou réagit à chacun des aspects du test, c'est-à-dire au soi total. La description plus positive de soi des enfants immigrants, en termes de conduites dans la famille et à l'école, permet de supposer qu'il existe différentes méthodes d'éducation - disciplines familiales, approches pédagogiques - selon les différents milieux socio-culturels.

Les résultats de cette étude semblent donc indiquer qu'il peut y avoir des fluctuations du concept de soi avec l'âge, au niveau de 5 à 8 ans; toutefois ces conclusions ne peuvent être généralisées. A cette constatation, ajoutons que les travaux portant sur les variations du concept de soi en fonction de l'âge n'apportent que peu d'explication à ce phénomène. En définitive, il apparaît difficile d'interpréter l'absence de changements, la diminution ou l'augmentation des scores, pour savoir si ces résultats correspondent uniquement à la variable âge. En effet, à la suite de ses analyses exhaustives, Wylie résume le problème en disant qu'il se pourrait bien que des aspects spécifiques du concept de soi changent positivement ou négativement avec l'âge, mais il n'y a pas encore l'évidence claire d'une association entre les variables «objectives» de statut personnel - telles que l'âge, le sexe, la race et la classe socio-économique - et les scores du concept de soi, quand les variables environnementales sont contrôlées correctement. Selon Wylie, les recherches suggèrent que les influences familiales, scolaires et sociales en général, devraient être explorées parallèlement à l'âge en soi, dans l'étude du développement du concept de soi.

Il convient maintenant de compléter cette discussion des résultats par un aperçu des implications pédagogiques concernant le problème du développement du concept de soi chez les enfants.

Les résultats de notre étude montrent qu'il peut y avoir des modifications du concept de soi entre les âges de 5 à 8 ans. C'est

pourquoi nous constatons au terme de cette recherche, l'importance pour les éducateurs de favoriser le développement d'un concept de soi positif chez l'enfant, et cela surtout à l'étape des premières années de scolarité. Dans ce sens, les auteurs tels que Burns (1979), Samuels (1977), Wylie (1979), etc. affirment que l'apprentissage majeur du concept de soi se produit au cours de l'enfance (de 0 à 10-12 ans), dans le contexte des interactions de l'enfant avec ses parents et ses maîtres. Plus précisément, il semble que la période de 5 à 7 ans, appelée «early school age», est une étape cruciale. Le postulat de base des chercheurs étudiés ici est que la famille et l'école peuvent rehausser le concept de soi de l'enfant par des méthodes d'éducation appropriées, et qu'il devient difficile plus tard de changer les attitudes apprises envers soi-même, à moins d'une démarche majeure de psychothérapie.

Coopersmith (1967), dont l'étude est très citée au sujet des méthodes éducatives associées à l'estime de soi, se concentre sur les moyens positifs conduisant à la formation du concept de soi. Il propose trois conditions indispensables, qui s'appliquent aussi bien dans le milieu scolaire que familial:

1. L'acceptation chaleureuse de l'enfant tel qu'il est, avec ses capacités et ses limites; par cette attitude, l'adulte indique à l'enfant que celui-ci mérite son attention.
2. L'établissement de limites de comportement clairement définies et conséquement imposées à l'enfant; ces limites essentielles montrent les attentes de l'adulte face à l'enfant, selon des standards de conduite.
3. Le respect de l'initiative individuelle de l'enfant à l'intérieur des limites comportementales nécessairement établies. Si l'ensemble des devoirs et des défenses est déterminé par l'adulte, l'enfant n'a pas d'occasion de faire des choix, et par là même, de construire ses propres règles de conduite.

Ces conditions sont nécessaires, avec en corollaire un minimum de rejet, d'ambiguïté et d'irrespect. Effectivement, les résultats de l'étude

de Coopersmith révèlent que les interventions critiques des éducateurs, contenant peu d'éloges et soulignant les imperfections ou les défauts de l'enfant - qu'ils soient physiques ou psychiques -, provoquent un concept de soi négatif. Il en ressort avec évidence qu'un enfant qui reçoit des adultes, avec force répétitions, le message désapprobateur qu'il est gros, maladroit ou pas intelligent, par exemple, développe des sentiment d'anxiété. Ainsi, la situation d'apprentissage impliquant des stimuli négatifs implique aussi habituellement des réponses négatives. L'enfant apprend à se voir comme ses éducateurs le voient. Enfin, Coopersmith résume son point de vue ainsi: «Although the idea of the self is open to change and alteration, it appears to be relatively resistant to such changes. Once established it apparently provides a sense of personal continuity over space and time, and is defended against alteration, diminution, and insult» (Coopersmith, 1967: 21).

Suivant cette ligne de pensée, Gergen (1971) précise que les évaluations des adultes ont beaucoup d'impact, parce que ceux-ci sont crédibles pour les enfants; les parents et les maîtres ont une fonction d'experts ou de connaisseurs auprès des enfants. De plus, le nombre de confirmations reçues renforce l'évaluation (négative ou positive). Comme le dit ce chercheur: «With long term exposure to a particular appraisal, the person's relevant view of self may be determined for life strongly resistant to change if not immuable» (Gergen, 1971: 47-48). Il semble aussi que les appréciations positives sont plus rapidement apprises, et plus vite oubliées, que les évaluations négatives.

Entre autres auteurs, West (1976) constate à la fin de son étude, qu'il y a un besoin d'intégrer à l'école primaire de nouvelles méthodes éducatives par lesquelles les enfants seraient exposés à moins d'éléments compétitifs. Ses résultats démontrent qu'un climat d'«école ouverte» - qui vise à augmenter les expériences couronnées de succès, et en corollaire, à éliminer ou minimiser les situations «de type échec» - est un ingrédient essentiel pour rehausser le concept de soi de l'enfant.

Selon Samuels (1977), l'enfant d'âge scolaire, qui porte depuis ses premières années de vie des problèmes de confiance en lui, n'a pas

encore développé des mécanismes de défense rigides qui l'empêchent de changer ses attitudes, sous l'influence des interventions constructives de ses maîtres. Elle affirme qu'un concept de soi positif à cette période dépend de l'encouragement précoce à l'autonomie de l'enfant vis-à-vis des adultes.

De même, tout au long de son ouvrage, Burns (1979) souligne que les pratiques éducatives doivent être basées sur une politique d'acceptation et de soins affectueux des enfants, pour les encourager à réussir selon leurs capacités individuelles. Cet auteur suggère des solutions au problème des changements du concept de soi; aussi, il présente deux instruments utilisables dans le contexte de l'éducation. Ce sont des questions pour aider l'éducateur - parent ou maître - à évaluer le concept de soi de l'enfant et les règles de base pour le développement du concept de soi.

Bien que nous croyons que tout ce qui a été élaboré précédemment sur l'orientation des pratiques éducatives est de première importance, ajoutons quelques mots, en terminant, sur les programmes d'éducation affective qui se concentrent sur l'évolution du concept de soi. Dans plusieurs écoles aux Etats-Unis, ces nouveaux programmes prolifèrent: l'étude récente de Baskin et Hess (1980) résume 7 d'entre eux et fournit 11 évaluations de l'efficacité de ces programmes dont les objectifs sont regroupés en trois aspects majeurs de développement - émotionnel, cognitif et comportemental -. Les résultats indiquent que ces programmes produisent des conséquences positives mesurables pour changer le comportement socio-affectif des enfants. En ce qui concerne le Québec, nous savons qu'un de ces programmes (celui de Palomares, Ball et Bessell, édité en 1973) est actuellement appliqué dans quelques classes des niveaux primaires et secondaires. Cette approche favorise la communication au sein du «cercle magique», dans une session quotidienne de 10 à 30 minutes. Le maître donne à chaque enfant l'occasion de partager ses expériences et ses sentiments sur le sujet choisi. A partir de trois facteurs fondamentaux - conscience, réalisation et interaction sociale -, ce programme offre au maître des

outils conceptuels qui le rendent capable d'orienter constructivement les enfants vers une maturation affective positive.

En somme, tel qu'il est recommandé par les auteurs étudiés ici, il semble approprié, pour favoriser le développement global de l'enfant, que l'adulte choisisse une approche éducative spécifique, la «pédagogie de la réussite». Cette nouvelle pédagogie, fondée non pas à partir de certaines valeurs préétablies mais sur une configuration des valeurs en continuelles transformations, vise à réduire la disharmonie entre d'une part l'enfant, avec son dynamisme à se développer dans tous les aspects de son être, et d'autre part l'adulte, avec son désir et en même temps sa peur de lui faire confiance. Ainsi, une telle pédagogie redéfinit continuellement les valeurs centrales du phénomène éducatif qui sont l'autonomie de l'enfant et le pouvoir de l'adulte.

MONOGRAPHIE DES SCIENCES DE L'EDUCATION, U.Q.T.R.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BASKIN, E.J. et R.D. HESS

1980 «Does affective education work? A review of seven programs», Journal of School Psychology, Vol. 18, No 1, 40-50.

BELTEMPO, J.

1980 «The McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale: norms and reliability scores for inner-city elementary grade schools of Montreal», Centre de recherche en développement économique, Université de Montréal, Montréal.

BURNS, R.B.

1979 The Self-Concept: Theory, Measurement, Development and Behaviour, New-York: Longman.

COOPERSMITH, S.

1967 The Antecedents of Self-Esteem, San Francisco: Freeman.

GERGEN, K.J.

1971 The concept of Self, New York: Holt.

JERSILD,A.T.

1952 In Search of Self, New York: Teachers College Press, Columbia University (1968).

L'ECUYER, R.

1978 Le concept de soi, Paris: Presses Universitaires de France.

LEWIS, M.

1979 «The self-concept as a developmental concept», Human Development, Vol. 22, No 6, 416-419.

MARX, R.W. et P.H. WINNE

1978 «Construct interpretations of three self-concept inventories», American Educational Research Journal, Vol. 15, No 1, 99-109.

McDANIEL, E.D. et E.V. PIERS

1973 The McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale, Purdue Educational Research Center, Purdue University, West Lafayette, Indiana.

PIERS, E.V.

1969 Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (The Way I Feel About Myself), Nashville, Tenn.: Counselor Recordings and Tests.

PURKEY, W.W.

1970 Self-Concept and School Achievement, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

ROGERS, C.R.

1961 Le développement de la personne, Prais: Dunod (1970).

SAMUELS, S.C.

1977 Enhancing Self-Concept in Early Childhood, New York: Human Sciences Press.

WEST, J.L.

1976 «An investigation of children's self-concept variance in the elementary school grades one, three and six», Dissertation Abstracts, 37, 05A, 2616.

WINER, B.J.

1971 Statistical Principles in Experimental Design (2e éd. rev.), New York: McGraw-Hill.

WYLIE, R.C.

1979 The Self-Concept: Theory and Research on Selected Topics (2e éd. rev.), Vol. 2, Lincoln: University of Nebraska Press.

YAMAMOTO, K.

1972 The Child and his Image, Boston: Houghton Mifflin.

MONOGRAPHIES DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Objectifs

Les "Monographies des sciences de l'éducation" ont pour objectif de promouvoir et de diffuser, à une échelle réduite, les résultats de la recherche et de la réflexion actuelle en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elles portent sur des sujets variés d'intérêt théorique ou pratique et se présentent sous couverture carton souple avec reliure en boudin plastique.

Financement

La publication des Monographies est possible grâce à une subvention FCAC allouée par le Décanat des études avancées et de la recherche au Département des sciences de l'éducation.

Éditeur

Dany Laveault, Ph.D., professeur au Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Comité de lecture

Chaque monographie est révisée par au moins un, parfois deux lecteurs externes au Département des sciences de l'éducation. Pour l'année 1983, les Monographies sont fières d'avoir pu compter sur la collaboration des expert(e)s suivant(e)s:

Professeur Dewey A. Adams, College of Education, Ohio State University.

Professeur Yves Bégin, INRS-éducation, Université du Québec.

Professeur Andrée Boisclairs, Département de psychopédagogie, Université Laval.

Professeur James J. Buffer Jr., College of Education, Ohio State University.

Professeur Christiane Piché-Gilbert, Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.

Professeur Stanislas Van-Tham, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi.

Renseignements

Pour obtenir de plus amples renseignements concernant les Monographies ou encore pour obtenir un abonnement annuel (12$ pour chaque volume de six numéros par année), veuillez adresser toute correspondance à:

Dany Laveault
Les Monographies
Sciences de l'éducation
U.Q.T.R.
C.P. 500
Trois-Rivières (Québec)
G9A 5H7

Le premier volume des Monographies, paru en 1982, comprend les 6 numéros suivants:

DÉJÀ PARU

LAVEAULT, Dany. L'analyse séquentielle: une approche multidimensionnelle des séquences de développement cognitif. Vol. 1, no 1, 1982. Prix: 3,00$ (50 pages).

GINGRAS, Jacques. Projet éducatif, recherche-action et approche systémique. Vol. 1, no 2, 1982. Prix: 1,50$ (25 pages).

ROY, Madeleine. Elaboration d'un code dans un groupe. Vol. 1, no 3, 1982. Prix: 1,75$ (30 pages).

ANGENOT, Pierre L'expérience d'habiter: repère pour une philosophie de l'éducation? Vol. 1, no 4, 1982. (115 pages).

ET

TREMPE, Pierre-Léon. Sur les caractéristiques d'une bonne activité pédagogique. Vol. 1, no 5 (11 pages), 1982. Prix pour les deux (2) numéros: 5,00$ (ne peuvent être vendus séparément).

ROUSSE, Bernard F. Développement d'un modèle anthropo-technologique d'utilisation et d'intégration du micro-ordinateur dans le contexte d'une approche néo-humaniste de l'apprentissage. Vol. 1, no 6, 1982. Prix: 3,00$ (75 pages).

Le second volume des Monographies disponible dès maintenant comprend les nouveaux titres suivants:

DESAULNIERS, Marie-Paule. L'éducation sexuelle et les valeurs. Vol. II, no 1, 1982. Prix: 2,50$ (25 pages.)

ANGENOT, Pierre Révolution tranquille, copernicienne, dialectique en éducation. Positions préliminaires pour une analyse discursive. Vol. II, no 2, 1983. Prix: 3,50$ (42 pages).

NOUVEAU

HÉROUX, Louise Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. Vol. II, no 3, 1983. Prix: 2,50$ (27 pages).

LAVEAULT, Dany
CORBEIL, Pierre Psychopédagogie du jeu de simulation pour l'apprentissage de l'histoire. Vol. II, no 4, 1983. Prix: 2,00$ (20 pages).

MILETTE, Claude Individual Group Project Approach. (10 pages) et Learning Process (8 pages). Vol. II, no 5, 1983. Prix: 2,00$

ROY, Madeleine Créativité et antagonisme des hémisphères cérébraux. Vol. II, no 6, 1983. Prix: 2,00$ (18 pages).

ET BIENTÔT DISPONIBLE

GINGRAS, Jacques Micro-ordinateurs et troubles d'apprentissage en lecture. Vol. III, no 1, 1983. Prix: 3,50$ (37 pages).

Pour vous procurer une ou plusieurs Monographies précédentes, faites parvenir votre chèque ou bon de commande à l'adresse indiquée au bas de cette page en prenant bien soin de spécifier les numéros et les volumes que vous désirez. Faites vos chèques au nom de **l'Université du Québec à Trois-Rivières** ou **U.Q.T.R.**

Faites parvenir à:

Les Monographies
a/s Dany Laveault
C.P. 500 Sciences de l'éducation
U.Q.T.R., Trois-Rivières
G9A 5H7